

Editoriale

(da *Quaderni di Didattica della Scrittura*, n. 2/2004)

Cosimo Laneve

Scrivere è senza alcun dubbio trascrivere storie e cose di cui la vita ci ha reso partecipi; è fissare sulla pagina le proprie idee, le proprie emozioni, le proprie osservazioni, le proprie riflessioni: senza certi incontri, certi volti, certi paesaggi, certi eventi grandi o piccoli, certe luci o certe ombre, certe letture e certe parole, certi momenti di felicità o di disperazione, tante pagine non sarebbero nate.

Ma non è solo questo: è anche, e soprattutto, riscrivere. È rivedere-riesaminare-ripensare-ritoccare-limare-revisionare (l'uso del trattino e non della virgola sta a significare non tanto la linearità del processo, quanto la sua dinamicità ricorsiva) idee, percezioni, considerazioni fermate sulla carta, in modo – o fino a – che il testo ce le riveli e ce le renda completamente perspicue.

Gran parte della scrittura vera consiste nel trasformare pensieri, talora vaghi, talaltra slegati, descrizioni abbozzate ma non adeguatamente osservate, emozioni provate ma sovente confuse, in una rete coerente e coesa di concetti che lievitano e si sviluppano in continuazione mediante il lento lavoro sul canovaccio iniziale e la fatica diligente della penna.

È la ricerca-riflessione che consente di mettere in ordine idee, di cominciare a tradurle in parole e frasi, di organizzarle in periodi, in una parola, in testo (textus: intreccio). Insomma è «la fatica – affermava Italo Calvino – di far chiare le mie idee confuse».

Uno scritto, dunque, non presenta solo idee e sensazioni, ma il risultato del loro sviluppo: apre-intreccia-snoda-chiude dei percorsi di argomentazione e di espressione, scandisce piani di spiegazione, tesse fili di narrazione, crea nel lettore aspettative che vengono (è negli auspici!) progressivamente soddisfatte. Il processo di scrittura non si svolge in sequenze ordinate, ma spesso queste ultime si interrompono, si embricano, si accavallano. I modi diversi in cui questo può avvenire dipendono da fattori molteplici: dal tema, dagli scopi che chi scrive si prefigge e, soprattutto, dalla dimestichezza

Quaderni di Didattica della Scrittura, vol. XXI, n. 41-42/2025

Doi: 10.3280/qds2025oa21602

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

che questi possiede nell'uso delle parole e nell'organizzazione dei concetti. La mancanza di familiarità con tale processo è all'origine di esiti scrittorii talora deludenti.

In breve: pensiero (inteso nella duplice valenza mentale ed emotiva) come elaborazione di idee, riflessioni, soluzione di problemi, sentimenti; scrittura come espressione del risultato di tale elaborazione.

Molto di quanto scritto inizialmente è mutato: dall'uso di alcune parole alla scelta di nuovi aggettivi, dalla preferenza di schemi discorsivi all'eliminazione di alcuni avverbi, dalla neutralizzazione delle ripetizioni alla selezione appropriata dei significanti.

Ma, soprattutto, cambia anche – o solo si delucida – il suo significato.

E alla fine un testo, se è riuscito, ne sa sempre di più che il suo autore: dice di più di quello che l'autore aveva progettato. Da qui la sorpresa, la serendipity simmeliana e la meraviglia pontiggiana, per i significati improvvisi che l'autore stesso vi scopre.

A sorprendersi non è solo chi scrive, ma anche chi legge, anche se in senso diverso.

Un critico, un lettore attento, o anche uno dei posteri, può rinvenire significati che lo stesso scrittore non aveva previsto né tanto meno ipotizzato.

Non è una lettura arbitraria, né una lettura antistorica; è soltanto una lettura che ogni autore, se misuratamente ambizioso, vorrebbe per il proprio scritto: un'opera viva che ne sappia di più di lui e che proprio per questo gli sopravviva. Certo, tutto ciò vale in modo eminente per i testi narrativi e poetici, ma vale, sia pure in misura più circoscritta, e non meno decisiva, anche per un saggio o un articolo scientifico.

Fra i “saperi essenziali” da insegnare, la scrittura, intesa come “congegno”, e non già, o soltanto, come mero riporto sulla carta di pensieri o sensazioni, non può non occupare, dunque, un posto centrale.

Vanno pertanto riviste le ingiallite pratiche didattiche volte, per esempio, ad assegnare il “tema” mensile da svolgere a scuola vuoi per prova valutativa vuoi per mero esercizio: l'alunno si troverà sempre di fronte ad argomenti nuovi che richiedono da lui impegni plurimi, relativi non soltanto ai contenuti, ma anche agli aspetti formali (dall'ortografia alla punteggiatura, dalla capacità di usare un registro sintattico e lessicale di tipo superiore alla lingua standard alla padronanza di regole formali collegate ai generi della composizione scritta, e così via). Si potrebbe piuttosto far ritornare l'alunno a rivedere lo stesso “tema” (il numero dei “temi” da svolgere andrebbe ovviamente ridotto) e quanto ha scritto, fruendo di correzioni mirate e graduate.

Già nell'antichità – con Quintiliano – la didattica insisteva nell'indicare come le fasi essenziali dell'apprendimento dello scrivere dovessero porsi

sotto la regia dell'esercizio di riscrittura (in particolare della chria). È appena il caso – a questo punto – di richiamare il fatto che nel riscrivere un testo secondo parametri dati, entrano in gioco contemporaneamente due intelligenze, la sequenziale e la simultanea, la visione di una parte e la visione del tutto.

Rivedere un testo secondo parametri – si badi – non deve significare, però, rinunciare a far sentire la presenza del proprio sé nella pagina. Benché possano esistere modalità diverse per farlo trasparire, è pur vero che l'atto finale della produzione scritta comporta comunque un minimo di soggettività, di "narrazione di sé": «Chiunque scriva una lettera, un saggio, una poesia, o anche una comunicazione scientifica o legale – afferma Jay David Bolter – ritrova sulla pagina il proprio sé verbale» (Lo spazio dello scrivere, trad. it. Vita e Pensiero, Milano 1993, p. 267). Va pertanto rivista la convinzione che l'io sia isolato e chiuso in sé, quasi neutro, rispetto agli strumenti di mediazione linguistica che utilizza e addirittura sordo al suo diritto di avere accesso al meaning making, al far significato di cui parla J. Bruner, ad attestare insomma quella soggettività che gli conferisce la titolarità dello scritto.

Quando si scrive ci sono forme di continuità soggettiva che sono simultanee più che sequenziali. Una continuità, questa, che la scuola e l'insegnamento non possono disattendere, se non venendo meno alla loro funzione istituzionale: educare ad essere persona.